



**You have downloaded a document from
RE-BUS
repository of the University of Silesia in Katowice**

Title: Klasa integracyjna jako przystań pograniczy

Author: Zenon Gajdzica

Citation style: Gajdzica Zenon. (2015). Klasa integracyjna jako przystań pograniczy. "Teraźniejszość. Człowiek. Edukacja", (2015), nr 4, s. 117-127.



Uznanie autorstwa - Na tych samych warunkach - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu tak długo, jak tylko na utwory zależne będzie udzielana taka sama licencja.



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

ZENON GAJDZICA

Uniwersytet Śląski, Katowice
e-mail: zenon.gajdzica@wp.pl

Klasa integracyjna jako przystań pograniczy

Problematyka edukacji integracyjnej doczekała się wielu eksploracji badawczych i ukonstytuowanych na nich (także w oderwaniu od nich) wielu deskrypcji. Brakuje jednak rozpraw skoncentrowanych na próbach interpretowania i wyjaśniania zidentyfikowanych sytuacji trudnych występujących w tej formie kształcenia z wykorzystaniem koncepcji zaczerpniętych spoza pedagogiki i pedagogiki specjalnej. Celem opracowania jest rozpatrzenie okoliczności kształcenia integracyjnego w perspektywie kategorii pograniczy. Pozwalają one spojrzeć na omawianą formę kształcenia w szerszej – społecznej perspektywie. Koncepcje pograniczy mogą służyć nie tylko wyjaśnianiu zachodzących procesów w jej obszarze, ale zachęcają także do korzystania z wzorców wzmacniania procesów integracyjnych opisanych na gruncie socjologii pogranicza oraz edukacji międzykulturowej.

Słowa kluczowe: *edukacja integracyjna, uczeń z niepełnosprawnością, pogranicza*

Punktem wyjścia prezentowanej w opracowaniu koncepcji jest kilka podstawowych założeń porządkujących postrzeganie edukacji integracyjnej w aspekcie pograniczy i jednocześnie stanowiących zbiór tez służących interpretacji okoliczności kształcenia integracyjnego. Dlatego w tym miejscu ograniczam się jedynie do ich zaprezentowania, pozostawiając ich ugruntowanie i umotywowanie treściom wywodu składającego się na poszczególne części artykułu. Po pierwsze, zakładam, że pogranicza (w sensie społeczno-kulturowym) są ruchome, mogą wędrować, co związane jest ze zmiennością położenia centrów i peryferii. Po drugie, geneza pogranicza w określonej przestrzeni łączy się ze spełnieniem sprecyzowanych warunków umożliwiających jego zaistnienie, a w przypadku ich niezmienności – zakotwiczenie. Stąd w tytule pojawia się metafora przystani jako miejsca przebywania, ale równocześnie warunków

podtrzymujących istotę pogranicza. Po trzecie, istotą pogranicza jest ścieranie się odmienności tworzących umowną przestrzeń stosunków społeczno-kulturowych. Po czwarte, zakładam, że środowisko klasy integracyjnej generuje okoliczności nietypowe. Są one wypadkową zbioru złożonych oczekiwań i wymagań wobec tej formy edukacji, a także kontaminacji warunków i kultury współbycia – zderzania się kształcenia ogólnodostępnego oraz specjalnego. Właśnie dlatego kategoria pogranicza może okazać się przydatna w wyjaśnianiu stosunków panujących w klasie integracyjnej – a szczególnie sytuacji trudnych generowanych na ich kanwie.

Wprawdzie problematyka edukacji integracyjnej doczekała się wielu eksploracji i ukonstytuowanych na nich (także w oderwaniu od nich) wielu deskrypcji. W moim przekonaniu brakuje jednak rozpraw skoncentrowanych na próbach interpretowania i wyjaśniania zidentyfikowanych sytuacji trudnych występujących w tej formie kształcenia z wykorzystaniem koncepcji zaczerpniętych spoza pedagogiki i pedagogiki specjalnej. Celem opracowania jest więc próba rozpatrzenia okoliczności kształcenia integracyjnego w perspektywie kategorii pograniczy.

Pogranicze jako terytorium – zderzenie się i współbycie przestrzeni dwóch odrębnych edukacji

W najprostszym – geograficznym ujęciu – pogranicze bywa postrzegane jako terytorium oddalone od centrum, nierzadko kojarzone z peryferią. Jest obszarem położonym na przestrzennych obrzeżach systemu zorganizowanego politycznie, ekonomicznie, społecznie i kulturowo. Jego cechą jest względna samodzielność, która nie oznacza jednak niezależności od centrum. Na charakter tak rozumianego pogranicza wpływa rodzaj granicy (np. w przypadku granicy politycznej istotną cechą jest jej stopień otwartości warunkujący przepływ ludzi i towarów). Granica spełnia funkcję łączącą, ale równocześnie rozdzielającą określone obszary (Machaj 2000; Gołdyka 2013).

Wyznacznikiem terytorialnym klasy integracyjnej jest przestrzeń sali lekcyjnej. To w jej obrębie dochodzi do zderzenia się i ścierania dwóch typów kształcenia: specjalnego i ogólnodostępnego. Okoliczności te tworzą unikatowe warunki nieobecne w szkole specjalnej oraz powszechnej. W polskim systemie kształcenia klasy integracyjne organizowane są zwykle w placówkach ogólnodostępnych, „geograficznie” zatem przestrzeń klasy integracyjnej pozostaje bezpośrednią częścią składową szkolnictwa powszechnego. Przynajmniej teoretycznie powinno sprzyjać to peryferyjności edukacji specjalnej. Założenie to wpisuje się w zasadę szeroko pojętej inkluzyjności

– włączania uczniów z niepełnosprawnościami w edukację możliwie najbliższą tej powszechnej, która stanowi laboratorium przygotowania do życia w społeczeństwie osób pełnosprawnych. Przestrzeń ta niesie ze sobą jednak określone ograniczenia i niebezpieczeństwa, ponieważ przez wiele lat była konstruowana wyłącznie z myślą o uczniach pełnosprawnych. Utrudnia, a czasem wręcz uniemożliwia organizacyjnie procesy rehabilitacji, nierzadko wymagające skorzystania ze specjalistycznych pracowników, częściej obecnych i lepiej wyposażonych w placówkach specjalnych. Ponadto przestrzeń szkoły ogólnodostępnej ciągle jeszcze nacechowane są architektonicznymi barierami (nie tylko schodami, ale także wąskimi drzwiami do toalet, brakiem opisów w systemie Braille’a, wysoko umieszczonymi włącznikami itp.). Przekraczanie granicy przystosowanej i dobrze wyposażonej sali lekcyjnej klasy integracyjnej, jest więc wejściem dziecka z niepełnosprawnością w inny świat – barier i trudnień.

Pogranicze społeczno-kulturowe – ścieranie się i przenikanie edukacji specjalnej i ogólnodostępnej w jednej przestrzeni

Pogranicze jest też zjawiskiem społeczno-kulturowym oraz przestrzenią kultury symbolicznej (Machaj 2000; Sadowski 2004). Współcześnie jednak coraz częściej zwraca się uwagę, że trudno je oddzielić (w zakresie prowadzonych analiz, np. nad tzw. efektem pogranicza) od czynników ekonomicznych i politycznych (Gołdyka 2013, s. 49), co z kolei wiąże się między innymi z ożywioną wymianą handlową i rozwojem przedsiębiorczości jego mieszkańców (Kurcz 2011, s. 276-277). Istotą pogranicza społeczno-kulturowego stanowi kontakt i wzajemne przenikanie się odmiennych kultur w okolicznościach bezpośredniego sąsiedztwa, a co ważne jest to obszar „pomiędzy” (w rozumieniu terytorialnym), który odnosić można także do stanów i aktów świadomości jednostek „wychodzących na pogranicza myślowe” (Nikitorowicz 1995; Sadowski 2007). Tak więc pogranicze to *miejsce stykania się rozmaitych grup ludności, charakteryzujących się odmiennymi tradycjami kulturowymi, zróżnicowanymi systemami wartości, różnymi językami czy dialektami* (Kantor 1989, s. 243).

Edukacja integracyjna łączy w sobie dwie historycznie rozdzielane drogi kształcenia – ogólnodostępną (powszechną) i segregacyjną (separacyjną). Ta druga, wprowadzie zawsze znajdowała się w obrębie ogólnego systemu edukacji (Sękowska 1998, s. 37), trudno jednak zaprzeczyć, że w toku nadmiernie hermetycznego (przynajmniej w niektórych zakresach) rozwoju pedagogiki specjalnej w jej obszarze zostały wypracowane swoiste koncepcje i praktyki społeczne. W dużej mierze są one efektem dominacji medycznego modelu niepełnosprawności i co z tym związane, czerpania przez

pedagogów specjalnych z nauk biologicznych nie tylko wzorców postrzegania niepełnosprawności, ale także myślenia o wychowaniu, kształceniu i rehabilitacji społecznej osób z zaburzeniami rozwojowymi. Wzorce te konstruują pewnego rodzaju kulturową granicę między edukacją specjalną i ogólnodostępną.

Przestrzeń klasy integracyjnej jest miejscem działania dwóch pedagogów – nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej lub przedmiotu i pedagoga specjalnego (nauczyciela współorganizującego proces edukacji, nauczyciela wspierającego). Jest również miejscem edukacji uczniów o zróżnicowanej drodze realizacji potrzeb edukacyjnych. Edukacja części z nich (zwłaszcza tych zaliczanych do grona uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego) oparta jest na założeniach wypracowanych na gruncie pedagogiki specjalnej. Każdy z tych uczniów objęty jest indywidualnym programem kształcenia i terapii (IPET), natomiast edukacja pozostałych uczniów odbywa się wedle powszechnych programów kształcenia. To zaś zwykle wymusza projektowanie i urzeczywistnianie dwóch nurtów pracy lekcyjnej – ogólnego i specjalnego. Naturalnie, w niektórych okolicznościach są one zintegrowane, a w innych – rozłączone. Konsekwentne stosowanie tych form organizacji kształtuje dwa typy integracji, którym odpowiadają dwie formy pogranicza.

Cechą pierwszej formy pogranicza jest występowanie obok siebie grup i kultur, współwystępowanie odmiennych wartości i tradycji, różnych tożsamości i profili mentalnych. Charakter takiego pogranicza przejawia się między innymi w równoległym funkcjonowaniu dwóch języków w życiu codziennym, specyficznych obyczajach każdej grupy, podtrzymywaniu negatywnych stereotypów narodowościowych, rzutowaniu podziałów wyznaniowych (religijnych) na postawy gospodarcze, polityczne i społeczne (Machaj 2000, s. 126). Można powiedzieć, że ta forma pogranicza nie generuje wspólnej, swoistej kultury, a jedynie tworzy przestrzeń dla konkurowania dwóch różnych kultur, rozwijających się często w opozycji do siebie. Nie może więc dziwić, że bazują one na stereotypach, uprzedzeniach, niskim poziomie otwartości i tolerancji wobec obcych, a nierzadko także na wzajemnej niechęci członków różnych grup (zob.: Janicka, Bojanowski 2006, s. 40–42).

Ten typ pogranicza tworzy integracja określana mianem pozornej, sprowadzonej głównie do płaszczyzny fizycznej – wspólnego bycia w tym samym czasie, w tej samej przestrzeni. Jej cechą jest brak kooperacji, wymiany usług między uczniami niepełno- i pełnosprawnymi. Nauczyciel przedmiotu skupia się w niej na realizacji celów kształcenia ogólnego. Z kolei pedagog specjalny podejmuje działania przede wszystkim wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zaburzona jest komunikacja między nimi, a proces wspólnego planowania zajęć przyjmuje formę pozorowaną. W rezultacie dwa tradycyjnie odmienne typy kształcenia nie przenikają się, ale występują równolegle, nierzadko konkurując o przestrzeń w sali lekcyjnej. Oba typy nastawione są na realizację odmiennych celów przy użyciu różnych metod i środków. W wyniku tak skonstruowanej integracji pojawiają się sytuacje trudne. Ich przykładem są konflikty między nauczycielami, niesymetryczne relacje między uczniami,

a w ich efekcie wzmocnienie stereotypów i marginalizacji uczniów z niepełnosprawnościami, wzmacnianie bezradności i wdrażanie do roli osoby niepełnosprawnej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Brak współdziałania utrudnia więc przede wszystkim realizację celów wychowawczych związanych z kreowaniem socjalizacji uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego. Nie służy także kształtowaniu racjonalnych postaw wobec tej grupy uczniów, budzi u wychowanków o względnie prawidłowym rozwoju poczucie niesprawiedliwości np. w związku z innymi (zwykle zaniżonymi) kryteriami oceniania kolegów z niepełnosprawnością. Konflikty, nieporozumienia oraz brak tolerancji sprzyjają tworzeniu tożsamości grupowych „swoich” i „obcych” (uczniów niepełnosprawnych z pedagogiem specjalnym oraz uczniów o prawidłowym rozwoju z nauczycielem przedmiotu). To zaś, zgodne jest z założeniem, że w okolicznościach pogranicza, warunkiem przynależności do grupy oraz posiadania przez jej członków wspólnej tożsamości, jest podtrzymywanie przez nich granic społecznych (Barth 1998, s. 15; za: Lubaś 2013, s. 29). W wyniku tej organizacji pracy wewnętrzne granice między uczniami pełno- i niepełnosprawnymi są ważnym elementem struktury grupy pseudointegracyjnej.

Prócz wskazanych nieporozumień, braku współdziałania i niskiej tolerancji na odmiennosc, granice te mogą być wzmacniane czynnikami typowymi dla edukacji uczniów niepełnosprawnych. Za przykład może posłużyć nadmierne eksponowanie ich specjalnych potrzeb edukacyjnych i neofityzm procesów prymitywnej terapii (Krause 2010, s. 39). Przyjmuje ona postać dominującą wobec edukacji zawłaszczając przestrzeń zarezerwowaną dla głównego nurtu edukacji. Inny przykład stanowią postawy roszczeniowe związane z oczekiwaniem ułatwień (nieracjonalnym obniżaniem wymagań), typowym dla edukacji uczniów z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego w warunkach integracji i inkluzji.

Podstawową własnością drugiej formy pogranicza społeczno-kulturowego jest przenikanie się kultur sąsiadujących. W jego efekcie tworzy się jakościowa odmienna kulturowa całość pogranicza – swoista, wyraźnie odrębna jakość (Babiński 1994, s. 10). Znajduje to swoje odbicie w osobliwej tożsamości jego mieszkańców. Przywiązaniu do własnej odrębności (ojczyzny ideologicznej), w tych okolicznościach, towarzyszy jednak podzielenie wartości oraz interesów pogranicza (Machaj 2000, s. 126). Tak wykreowana odmiennosc, unikatowosc, swoistosc, tworzy efekt pogranicza. W zależności od perspektywy analitycznej może ona dotyczyć różnych zjawisk oraz procesów osobowościowych i/lub społecznych, zanurzonych i uwarunkowanych czynnikami geograficznymi, historycznymi, kulturowymi czy ekonomicznymi. Przestrzeń pogranicza generuje specyficzne możliwości zaspokajania potrzeb i realizacji strategii życiowych (Kurcz 2008, s. 20).

Właściwości tej formy pogranicza cechują edukacyjną integrację rzeczywistą – pełną. Zachodzi ona na kilku płaszczyznach, m.in. komunikatywnej, funkcjonalnej i kulturowej. Dotyczy nie tylko współbycia, ale także współdziałania uczniów i nauczycieli. Jej istotą jest faktyczne włączanie uczniów z niepełnosprawnościami

w główny nurt pracy lekcyjnej ukonstytuowanej na zaangażowaniu w ich edukację nauczyciela przedmiotu, dobrej komunikacji między nauczycielami, wspólnym planowaniu procesu dydaktyczno-wychowawczego (Bełza 2011, s. 36). Następstwem tej formy integracji są silne powiązania komunikacyjne między uczniami oparte na wspólnych działaniach, wymianie usług i symetrycznych relacjach. Okoliczności te służą autentycznemu przenikaniu się tradycji edukacji specjalnej i ogólnodostępnej, budowaniu wspólnej kultury integracji.

Kultura pogranicza a kultura edukacji integracyjnej

Kultura pogranicza budowana jest na wzajemnym poszanowaniu wartości i norm oraz oczekiwań i wymianie doświadczeń. Na ich podstawie modyfikowane są własne nastawienia, a w efekcie, także podejmowane działania. Pogranicze jest przestrzenią heterogeniczną, w której współlistnieją ze sobą obszary o rozmaitych regulacjach normatywnych, regułach gry, kodach kulturowych, estetykach itp. (Jałowiecki, Karpalski 2011, s. 21). Analizując kulturę pogranicza warto uwzględnić perspektywę:

- relacji między podmiotami będącymi nosicielami określonych wartości kulturowych, ponieważ każdy z podmiotów przyswoił określoną kulturę i wyraża ją w subiektywnym odczuciu w sposób unikalny;
- statusu społecznego wartościowania kultury w określonych warunkach. W tej perspektywie kontekstualno-sytuacyjnej międzykulturowość nie akcentuje wyłącznie różnic dotyczących norm i wartości dostrzeganych w trakcie interakcji odmiennych kulturowo partnerów, niemniej jednak w tym procesie zawsze jedna z kultur (także jej przedstawiciel) postrzegana jest jako dominująca;
- uznania i tolerancji wobec odmienności kultury i jej reprezentantów, ponieważ wszystkie dane kulturowe należy rozpatrywać jako należące do kogoś, nie zaś jako bezosobową abstrakcję funkcjonującą w izolacji;
- wymiany i wzajemnych zapożyczeń kulturowych określa problematykę tożsamości, jej modyfikacji, przemian i przeobrażeń (Nikitorowicz 2005, s. 5008).

Relacje między dwoma nauczycielami (nauczycielem przedmiotu i pedagogiem specjalnym) budowane są nie tylko na aktualnych interakcjach zachodzących w przestrzeni klasy, ale obciążone są także bagażem doświadczeń indywidualnych oraz tokiem nabywania kompetencji w odmiennych tradycjach: pedagogiki i pedagogiki specjalnej. Istotą budowania kultury jest nie tyle ich ścieranie się, co przede wszystkim przenikanie i wzajemne wykorzystywanie w pracy ze wszystkimi uczniami. Podstawą budowania autentycznej kultury edukacji integracyjnej jest założenie, że obie pedagogiki (i związane z nimi tradycje) pozostają w ogólnym obszarze zadań rozwojowych uczniów – analogicznie jak w obszarze typowego pogranicza celem mieszkańców jest

budowanie środowiska korzystnego dla rozwoju wszystkich mieszkańców. Zespoleń odmiennych tradycji nie jest prostą sumą ich zasobów, a raczej tworzeniem nowych sytuacji i sił kreujących innowacyjne okoliczności. Nauczyciel przedmiotu oraz pedagog specjalny pochodzą z dwóch różnych światów, inaczej zatem konstruują (przynajmniej w punkcie wyjścia) koncepcję integracji. Częściowo inne problemy, w punkcie wyjścia, stają także przed uczniami o prawidłowym rozwoju oraz uczniami niepełnosprawnymi. Każdy z nich na swój indywidualny sposób postrzega szkołę i konstruuje w jej obszarze swoje role, nieco inaczej definiuje sytuację i drogi swojego rozwoju (Gajdzica 2013, s. 240). Istotą tego podejścia jest uznanie wspólnych potrzeb edukacyjnych wszystkich uczniów z ewentualnym rozróżnieniem ich specjalnej i powszechnej drogi realizacji (Kosakowski 2003, s. 169). Sprzyja to akcentowaniu nie tylko różnic, ale przede wszystkim wspólnych wartości i celów oraz norm współwyznaczających procedury ich realizacji.

Poszukiwaniu wspólnych, efektywnych, oryginalnych, dopasowanych do możliwości i potrzeb uczniów, celów i procedur ich realizacji (treści, metod, środków, form organizacji) musi towarzyszyć akceptacja odmienności, tolerancja oraz wzajemna wymiana usług typowa dla integracji normatywnej i funkcjonalnej (Jacher 2004; Chodkowska 2004). Przykładem może być wykorzystywanie metod jeszcze niedawno typowych dla pedagogiki specjalnej, a obecnie coraz częściej stosowanych również w pracy z uczniami o prawidłowym rozwoju lub rozumne indywidualizowanie – tam gdzie to konieczne, a nie tam gdzie to możliwe. W efekcie takiego podejścia uczniowie niepełnosprawni częściej włączani są w główny nurt pracy lekcyjnej, i rzadziej marginalizowani w związku z podejmowanymi działaniami poza głównym tokiem lekcji. W tym aspekcie ważna jest również wymiana usług nauczycieli – przejmowanie inicjatywy i organizacja centralnej ścieżki zajęć (przynajmniej w niektórych okolicznościach) przez pedagoga specjalnego oraz praca nauczyciela przedmiotu z uczniami niepełnosprawnymi nie tylko w głównym nurcie działań, ale przynajmniej okazjonalnie także poza nim. Warunkiem tworzenia kultury pogranicza jest wspólne wypracowanie i uznanie reguł pracy oraz konsekwentne ich wdrażanie w codziennym wychowaniu i kształceniu. Naturalna powinna być zmienność dominacji jednej z kultur.

Wędrowanie i przystań, czyli o zmienności dominacji w kulturze edukacji integracyjnej

W przestrzeni pogranicza zwykle jedna z kultur przyjmuje formę dominującą – naturalnie nie zawsze w sposób jawny. Wymiary dominacji – zwłaszcza w przestrzeni relacji peryferyjno-centrowych – mogą (nieco upraszczając) przyjmować trzy wymiary: administracyjny, ekonomiczny i kulturowy (Zarzycki 2009, s. 36–45). Nie

inaczej jest w przestrzeni edukacji integracyjnej. Wymiar administracyjny był już wcześniej przedmiotem rozważań przy okazji analizy przestrzennego ulokowania edukacji integracyjnej. Warto w tym miejscu wspomnieć o jeszcze jednym aspekcie tej kwestii. W naszym kraju edukacja integracyjna jest zwykle częścią przestrzeni szkoły ogólnodostępnej, fizycznie zatem pozostaje w jej obszarze administracyjnym. Spoglądając na problem nadzoru administracyjnego należy zauważyć, że kształcenie integracyjne – statystycznie najbardziej rozpowszechnione na etapie wychowania przedszkolnego, szkoły podstawowej i gimnazjalnej – pozostaje zatem pod nadzorem jednostek samorządu terytorialnego prowadzących te placówki. Zwykle są to urzędy miast i gmin, szkolnictwo specjalne częściej zaś prowadzone jest przez starostwa powiatowe, ewentualnie urzędy marszałkowskie. Rozróżnienie to łączy się również z drugim typem dominacji – ekonomicznej. Zgodnie z obowiązującymi zasadami finansowania na każdego ucznia z orzeczoną potrzebą kształcenia specjalnego naliczana jest określona subwencja (zgodnie z przyznaną mu wagą finansowania), która trafia do budżetu jednostki samorządowej prowadzącej placówkę (Serafin 2009, s. 179). Dominujący podmiot administracyjny jest zarazem odbiorcą subwencji oświatowej, co może sprzyjać marginalizowaniu specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci niepełnosprawnych tym bardziej, że brakuje mechanizmów kontroli wydawania subwencji na edukację i rewalidację właśnie tej grupy uczniów (Waszkiewicz, Dumnicka 2012, s. 19–29). W przypadku organizowania edukacji integracyjnej w placówkach specjalnych (co jest praktyką dopuszczalną, aczkolwiek rzadszą) dominacja może zostać przesunięta w obszar kształcenia specjalnego, co z kolei stawia w gorszej sytuacji uczniów o prawidłowym rozwoju, których subwencja może zostać przynajmniej częściowo zużytkowana na specjalne potrzeby wychowanków z niepełnosprawnościami. Naturalnie, przesunięcia te nie muszą w praktyce oznaczać zmiany dominacji ekonomicznej, jej wymiar zawsze zależy od lokalnych decydentów, częściowo również dyrekcji placówki. Na jej wpływ – poprzez swoje postawy – mogą mieć także rodzice.

Na dominację kulturową, w przypadku kultury edukacji integracyjnej, składa się kilka czynników. Przykładem odzwierciedlającym ten problem są specjalne potrzeby edukacyjne i ich miejsce w hierarchii realizacji zadań. Edukacja w zespole klasy integracyjnej większej liczby uczniów z głębszymi, złożonymi niepełnosprawnościami sprzyja budowaniu środowiska bliższego szkole specjalnej. Ich potrzeby edukacyjne są bardziej widoczne, zawłaszczają więcej przestrzeni, wymuszają większą koncentrację na nich nauczycieli. Nie bez znaczenia jest także ich ulokowanie w przestrzeni klasy. Np. ich stałe miejsce w centrum klasy, w pierwszej ławce blisko tablicy, sprzyja dominacji kultury edukacji specjalnej. Natomiast ulokowanie ich z tyłu klasy, szczególnie w wyodrębnionym dla nich miejscu – sprzyja ich marginalizacji i ułatwia dominację kultury edukacji ogólnodostępnej. Nie bez znaczenia jest także osobowość i zaangażowanie nauczycieli. Górowanie jednego z nich kieruje ogół procesów wychowawczych i edukacyjnych na ścieżki kultury mu bliższej. W problematykę tę wpisują się również kwalifikacje i kompetencje nauczycieli. Dominacja jednej z kultur,

nie jest zatem stała, zależy od wielu czynników, które tworzą specyficzne przystanie dłuższego lub krótszego zakotwiczenia jednej z nich.

Zamiast zakończenia – o efekcie pogranicza

Kształcenie integracyjne niesie ze sobą nie tylko praktyczną swoistość (ulożoną w ogólnych ramach szkoły), ale również koncepcyjną oryginalność. Jej identyfikowanie nie może jednak opierać się wyłącznie na ugruntowanych i niezmiennych warunkach (np. zróżnicowane możliwości podmiotów działań, wyraźnie różnych kompetencjach dwóch nauczycieli i ich odmiennych zadaniach), ale przede wszystkim na wytworzonej, szeroko pojętej kulturze. Budowana jest ona na ogólnych postawach wobec osób niepełnosprawnych oraz wiedzy potocznej i instytucjonalnej konkretnych placówek. Trudno zaprzeczyć, że owa kultura warunkuje cele stawiane w obrębie procesów edukacji i rehabilitacji społecznej, organizację pracy, styl podejmowanych działań i charakter interakcji (Gajdzica 2013, s. 239).

W tym aspekcie pojawia się pytanie o człowieka pogranicza. Czy w związku z doświadczeniem wielokulturowości i międzykulturowości jest on bardziej otwarty na Innego i Obcego, czy może warunki te generują postawy gruntujące stereotypy i zamknięcie w obronie „własnego”? Analiza literatury pokazuje brak zgodności w tej kwestii. Przeważają jednak opinie, że na pograniczach człowiek uczy się postaw innowacyjnych i jednocześnie nieprzeciętnych – w tym osobliwych (Szczepański 1970), a kultura pogranicza generuje tolerancję, uczy dystansu wobec nadmiernej sztywności (Witkowski 2000, s. 106), przez co sprzyja otwarciu na Innego. Poglądy te wpisują się w strukturę celów edukacji integracyjnej ukierunkowanej na kształtowanie racjonalnych postaw wobec osób niepełnosprawnych, umiejętności współpracy z nimi, kształtowaniu umiejętności komunikowania się i budowaniu symetrycznych relacji nie obciążanych stereotypami i niechęcią.

Człowiek pogranicza jest też zwykle bardziej zaradny i przedsiębiorczy (czasem także w wymiarze patologicznym), bardziej innowacyjny i skłonny do akceptacji nowinek napływających z zewnątrz, szczególnie gdy dostrzega w nich własne korzyści (Gołdyka 2013, s. 17). Nie brakuje także opinii o polaryzującej funkcji omawianej przestrzeni, która objawia się istnieniem człowieka pogranicza, który jest zwykle bardziej otwarty lub krytyczny wobec obcych, bardziej przywiązany lub obojętny do wartości własnej grupy narodowościowej niż człowiek centrum (Janicka, Bojanowski 2006). Edukacja integracyjna (szczególnie ta obciążona cechami pogranicza sprowadzanego jedynie do ścierania się dwóch kultur i ich konkurowania) sprzyja generowaniu sytuacji trudnych, np. kształtowaniu umiejętności wykorzystywania swojej niepełnosprawności w celu obniżania wymagań (zgodnie z istotą zaradności patologicznej),

budowaniu granic wewnętrznych stawiających w opozycji uczniów pełno- i niepełnosprawnych, a w rezultacie kreowaniu wobec tych drugich postawy odrzucającej, czy generowaniu klimatu niezrozumienia i poczucia niesprawiedliwości.

Przywołane w tekście porównania pogranicza do edukacji integracyjnej pozwalają spojrzeć na omawianą formę kształcenia w szerszej – społecznej perspektywie. W moim przekonaniu koncepcje pograniczy mogą służyć nie tylko wyjaśnianiu zachodzących procesów w jej obszarze, ale zachęcają także do korzystania z wzorców wzmacniania procesów integracyjnych opisanych na gruncie socjologii pogranicza oraz edukacji międzykulturowej.

Bibliografia

- BABIŃSKI G., 1994, *Pogranicze etniczne, pogranicze kulturowe, peryferie. Szkic wstępny problematyki*, Pogranicze. Studia Społeczne, t. IV.
- BARTH F., 1998, *Introduction*, [in:] F. Barth (ed.), *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Cultural Difference*, Waveland Press, Long Grove III.
- BELZA M., 2011, *Szkolnictwo specjalne w Polsce – różne formy organizacji*, [w:] S. Wrona, I. Fajfer-Kruczek (red.), *Wsparcie instytucjonalne osób niepełnosprawnych w Polsce i Republice Czeskiej*, „ARKA”, Cieszyn.
- CHODKOWSKA M., 2004, *Socjopedagogiczne problemy edukacji integracyjnej dzieci z obciążeniami biologicznymi i środowiskowymi*, TWP, Warszawa.
- GAJDZICA Z., 2013, *Kategorie sukcesów w opiniach nauczycieli klas integracyjnych jako przyczynek do poszukiwania koncepcji edukacji integracyjnej*, Impuls-UŚ, Kraków-Katowice.
- GOŁDYKA L., 2013, *Pogranicze polsko-niemieckie jako przestrzeń socjalizacji*, Scholar, Warszawa.
- JACHER W., 2004, *Integracja społeczna*, [w:] I. Machaj (opracowanie i wybór), *Małe struktury społeczne*, UMCS, Lublin.
- JAŁOWIECKI B., KARPALSKI S., 2011, *Peryferia i pogranicza jako interdyscyplinarny obszar badawczy*, [w:] B. Jałowiecki, S. Karpalski (red.), *Peryferia i pogranicza. O potrzebie różnorodności*, Scholar, Warszawa.
- JANICKA K., BOJANOWSKI M., 2006, *Stosunek do imigrantów i polityki migracyjnej w Polsce: aspekt terytorialny*, [w:] Ż. Leszkowicz-Baczyńska (red.), *Transgraniczność w perspektywie socjologicznej. Nowe pogranicza?*, Lubuskie Towarzystwo Naukowe, Zielona Góra.
- KANTOR R., 1989, *Kultura pogranicza jako problem etnograficzny*, [w:] Z. Jasiński, J. Korbel (red.), *Zderzenia i przenikania kultur na pograniczach*, WSP, Opole.
- KOSAKOWSKI C., 2003, *Węzłowe problemy pedagogiki specjalnej*, Akapit, Toruń.
- KRAUSE A., 2010, *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Impuls, Kraków.
- KURCZ M., 2011, *Dżuba – miasto pogranicza afrykańskiego. Analiza doświadczeń różnych aspektów pograniczności*, [w:] H. Rusek, A. Pieńczak (red.), *Etnologiczne i antropologiczne obrazy świata – konteksty i interpretacje. Prace ofiarowane Profesorowi Zygmuntowi Kłodnickiemu w 70. rocznicę urodzin*, UŚ, Cieszyn-Katowice.
- KURCZ Z., 2008, *Przedmiot socjologii pogranicza w świetle polskich doświadczeń*, [w:] Z. Kurcz (red.), *Polskie pogranicze w procesie przemian*, WWSZiP, Wałbrzych.
- LUBAŚ M., 2013, *Różnorodność w działaniu. Antropologia granic społecznych niegdyś i obecnie*, [w:] G. Kubica, H. Rudek (red.), *Granice i pogranicza: państw, grup, dyskursów... Perspektywa antropologiczna i socjologiczna*, UŚ, Katowice.

- MACHAJ I., 2000, *Pogranicze*, [w:] H. Domański, W. Morawski, J. Mucha, M. Ofierska, J. Szacki, M. Ziółkowski (red.), *Encyklopedia Socjologii*. t. O–R, Oficyna Wydawnicza, Warszawa.
- NIKITOROWCZ J., 2005, *Pogranicze w kontekście wielo- i międzykulturowym*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. IV (P), Żak, Warszawa.
- NIKITOROWICZ J., 1995, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Trans Humana, Białystok.
- SADOWSKI A., 2007, *Pogranicze. Studia społeczne. Kontynuacja i zmiana. Pogranicza. Studia społeczne*, t. XIII.
- SADOWSKI A., 2004, *Pogranicze jako przedmiot badań socjologicznych w warunkach integracji europejskiej*, [w:] K. Krzysztofek, A. Sadowski (red.), *Pogranicza i multikulturalizm w warunkach Unii Europejskiej. Implikacje dla wschodniego pogranicza Polski*, t. 1, UB, Białystok.
- SERAFIN T., 2009, *Kształcenie specjalne w systemie oświaty. Vademecum dla organu prowadzącego, dyrektora szkoły, nauczycieli i rodziców*, Volters Kluwers Polska, Warszawa.
- SĘKOWSKA Z., 1998, *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*, WSPS, Warszawa.
- SZCZEPAŃSKI J., 1970, *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa.
- WASZKIEWICZ A., DUMNICKA K., 2012, *Finansowanie uczniów z niepełnosprawnościami*, [w:] *Równe szanse w dostępie do edukacji osób z niepełnosprawnościami. Analiza i zalecenia*, Biuro rzecznika Praw Obywatelskich, Warszawa.
- WITKOWSKI L., 2000, *Edukacja humanistyczna. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, IBE, Warszawa.
- ZARZYCKI T., 2009, *Peryferie. Nowe ujęcia zależności centro-peryferyjnych*, Scholar, Warszawa.

Integrated class as a borderland haven

The issues of integrated education have been subjected to a lot of scientific exploration, which has given rise to many descriptions grounded on it as well as separated from it. Yet, what is missing are the disputes focused on the attempts at interpreting and explaining the identified difficulties occurring in this form of education and conducted with the application of concepts borrowed from other disciplines than pedagogy and special pedagogy. The presented study aims at viewing the environment of integrated education in the perspective of borderlands. This allows for a broader, social perspective in which the discussed form is seen. The concepts of borderlands may not only help to explain the processes taking place within them but also encourage to use the models of enhancing integration processes described by borderland sociology and intercultural education.

Keywords: *integrated education, learner with disability, borderlands*